



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

En fremstilling av ulike oppgavetyper og oppgavefokus i lærebøker for minoritetsspråklige elever

A presentation of different tasks and their focus in teaching books for minority language pupils

Kandidatnummer: 163

GUPEL412 (Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode)

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Veileder: Kjersti Maria Rongen Breivega

Innleveringsdato: 03.06.19

Antall ord: 9989

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Abstract

The purpose of this bachelor thesis is to determine whether tasks in different exercise books, associated with various teaching materials, promote an understanding of the Norwegian language for minority language students. To be able to use and understand the language of the majority affects both the identity and the academic opportunities of the minority language students. To create a full understanding of how the books can help these students in their process to conquer the new language, the books are investigated through a quantitative, as well as a qualitative analysis. The task typology appears through the quantitative analysis. On the other hand, the grammar focus of the tasks is investigated and explained through the qualitative analysis.

Throughout the research several interesting findings were discovered. There are similarities and differences between both exercise books. Both focus on the teaching process, but in a somewhat different way. The first book puts more emphasis on certain words and their understanding, while the second book challenges students to work more independently and use words and language in a more complex and challenging way. The discoveries from this bachelor thesis, are commented on with relevant academic research.

Innholdsliste

1. Innledning	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	1
1.3 Studiens formål og problemstilling	2
2. Teoretisk rammeverk	3
2.1 Hvem er de minoritetsspråklige elvene?	3
2.1.1«Elever med et annet morsmål enn norsk»	3
2.1.2 Undergrupper av elevgruppen	4
2.2 Hva er språk?	4
2.2.1 Språkets forside.....	5
2.2.2 Språkets innholdsside.....	6
2.2.3 Språkets bruksside.....	7
2.3 Ord og ordforråd	7
2.3.1 Ord og begrep.....	8
2.3.2 Hvordan lærer man ord?	8
2.3.3 Språkbeskrivelsen i forhold til studien	9
2.4 Oppgavers betydning for læring	9
2.4.1 Eksempler og illustrasjoner	9
2.4.2 Muntlige oppgaver	10
3. Metode	10
3.1 Valg av metode	10
3.1.1 Kvantitativ innholdsanalyse.....	11
3.1.2 Kvalitative innholdsanalyse	11
3.2 Analyseprosessen	11
3.2.1 Valg av oppgavebøker	12
3.2.2 Kvantitativ innholdsanalyse: oppgavetyologi	12
3.2.3 Kvalitativ innholdsanalyse: oppgavenes grammatikkfokus	14
4. Analyse	15
4.1 Kvantitativ innholdsanalyse av Klar, ferdig norsk	15
4.1.1 Datapresentasjon av Klar, ferdig norsk	15
4.1.2 Kommentarer til kvantitativ data fra Klar, ferdig norsk.....	17
4.2. Kvantitativ innholdsanalyse av Norsk start	17
4.2.1 Datapresentasjon av Norsk start	18
4.2.2 Kommentar til kvantitativ data fra Norsk start.....	19
4.3 Kvalitativ innholdsanalyse av Klar, ferdig norsk	20
4.3.1. SVO-språk og setningsoppbygging	20
4.3.2 Ordforståelse og ordforråd om alder	21
4.3.3 Hyponymer og spesifikt ordforråd	22
4.3.4 Ordlagring gjennom gåter	22
4.3.5 Synonymer og ordforråd	23
4.4 Kvalitativ innholdsanalyse av Norsk start	24
4.4.1 Norsk vs. Morsmål.....	24
4.4.2 Fortell og øk forståelsen for hyponymer	25
4.4.3 Dypere ordforståelse gjennom diskusjon	26
4.4.4 Ordforståelse i tekstsammenheng	27
4.4.5 Setningsbygning og selvstendig arbeid.....	28

5. Drøfting	29
5.1 Sammenligning av oppgavebøkene.....	29
5.2 Oppgavene i forhold til Blooms og Laheys språkmodell	29
5.3 Ordlæringsprosessen og ordforråd	30
5.4 Min vurdering av læreverkene.....	32
6. Avslutning	32
Litteraturliste	34
Vedlegg:	37
Vedlegg 1: Analyseskjema <i>Klar, ferdig norsk</i> kapittel 1	37
Vedlegg 2: Analyseskjema <i>Norsk start</i> , kapittel 1	38

Figurtabell:

Figur:

Figur 1: Blooms og Laheys språkmodell	5
Figur 2: Samlet oversikt Klar, ferdig norsk.....	16
Figur 3: Kapitteloversikt Klar, ferdig norsk.....	16
Figur 4: Samlet oversikt Norsk start	18
Figur 5: Kapitteloversikt Norsk start.....	19
Figur 6: Oppgave 11 fra kap. 1 (Klar, ferdig norsk)	21
Figur 7: Oppgave 22 fra kap. 10 (Klar, ferdig norsk)	23
Figur 8: Oppgave 9 fra kap. 7 (Norsk start)	26
Figur 9: Oppgave 4 fra kap. 20 (Norsk start)	28

Tabell:

Tabell 1: Kodeskjema.....	13
Tabell 2: Utfylt skjema for Klar, ferdig norsk	15
Tabell 3: Utfylt kodeskjema for Norsk start.....	18

1. Innledning

“Learning a new language is becoming a member of the club – the community of speakers of that language” – *Frank Smith*

Som sitatet ovenfor understreker har språket mye å si for hvordan minoritetsspråklige elever blir tatt imot som en del av den norske kulturen. For elever på mellomtrinnet er det kanskje en ekstra utfordring å ikke forstå majoritetsspråket. Det kan være naturlig å tenke at barn i denne alderen har en ekstra trang til å være en del av «the club» som Frank Smith kaller det. Å være en del av miljøet på skolen og på fritiden kan være en viktig faktor for om barn og unge har det bra med seg selv. Dermed blir det ekstra viktig for minoritetsspråklige elever å lære seg norsk språk og bli en del av «klubben».

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Ifølge statistisk sentralbyrå er den minoritetsspråklige samfunnsgruppen i Norge i stadig økning (Statistisk sentralbyrå, 2018). I 2016 ble det målt 102 900 innvandrere og norskfødte barn med innvandrerforeldre i alderen 6 til 15 år (Statistisk sentralbyrå, 2017). Dermed er det rimelig å tro at det er rundt 102 900, om ikke flere, minoritetsspråklige elever i den norske skolen også i dag. Det er med andre ord flere elever med andre morsmål enn norsk, og med ulik grad av norskkunnskaper i de norske skolene nå enn før. Likevel fremkommer det av en rapport fra Kunnskapsdepartementet, Østbergrapporten, at det er en mangel på lærere i den norske skole som har kompetanse innenfor norsk som andrespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 16).

Gjennom praksiserfaringer i utdanningsløpet mitt har jeg fått bekreftet inntrykket om manglende lærerkompetanse innenfor norsk som andrespråk. Samtlige klasser jeg har praktisert i har hatt en eller flere minoritetsspråklige elever, men jeg har møtt få andrespråklærere. Et møte med en elev som kun hadde vært i den norske skole i to uker gjorde ekstra inntrykk på meg. I samtale med denne eleven reagerte jeg på hvor tilsynelatende flink han var i norsk. Han kunne snakke greit og jeg forstod hva han mente. Utfordringen oppstod derimot da han skulle lese og skrive i timene jeg underviste klassen i. Der ble det synlig at han ikke hadde forståelse for norske grammatiske regler og skriftlige uttrykk. Han ble

hengende bak og var avhengig av å få hjelp til å komme i gang og opprettholde arbeidet gjennom oppgavene.

Denne eleven jeg møtte i praksis er bare en av mange elever som ikke har tilstrekkelig norskkunnskaper til å følge vanlig undervisning uten problem. Hans ønske om å kunne gjøre det de andre gjorde i klassen og bli en del av guttegjengingen åpnet et engasjement i meg. Denne elevgruppen trenger ekstra hjelp og muligens ulike verktøy for å kunne erobre det norske språket og slik bli en helhetlig del av miljøet, og samtidig skape bedre muligheter til å forstå skolefaglig arbeid.

Et av verktøyene for å hjelpe minoritetsspråklige elever til å øke forståelsen av norsk språk er oppgavebøker beregnet på nettopp denne elevgruppen. Ettersom det ifølge Østbergrapporten er en mangel på kompetente lærere innen andrespråksundervisning kan oppgavebøkene få større betydning. Det er lettere å levere ut oppgavebøker og forklare elevene hvordan oppgavene skal løses enn å drive eksplisitt andrespråksundervisning. Denne holdningen gjenspeiles også i forskning som hevder at norsk skole er generelt lærebokstyrt (Gilje, Ingulfsen, Dolonen, Furberg, Rasmussen, Kluge, Knain, Mørch, Naalsung, Skarpaas, 2016). Dermed er det interessant å undersøke hvordan oppgavebøkene er lagt opp og hvordan oppgavene påvirker forståelsen av norsk språk for minoritetsspråklige elever.

1.3 Studiens formål og problemstilling

Målet med denne studien er å etablere kunnskap om hvordan læreverkene rettet mot minoritetsspråklige elever fremmer denne elevgruppens forståelse for norsk språk. Jeg avgrensner oppgaven til å omfatte minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet. Videre begrenser jeg studien til å omfatte to valgte læreverker, hvor jeg analyserer en oppgavebok fra hvert læreverker. Oppgavebøkene vil bli analysert med tanke på hvordan de fremmer forståelse for elevgruppens norskkunnskaper. I analysen vil det legges vekt på ordlære og ordforråd.

Med bakgrunn i dette blir problemstillingen: Hvilke oppgaver vektlegger *Klar, ferdig norsk* og *Norsk start* for å styrke minoritetsspråklige elevers forståelse for norsk språk?

Det første forskningsspørsmålet blir da hvilke typer oppgaver vi finner i de ulike bøkene. Med ulike typer oppgaver menes oppgaver med ulike metodisk og teknisk fremstilling. Det vil si oppgaver som er formet på ulike måter og krever ulike arbeidsmetoder for å løses. Videre blir

neste forskningsspørsmål hvordan oppgavene bidrar til å fremme forståelse for ulike sider av norsk språk og grammatikk. Her legges det vekt på det faglige innholdet i oppgavene, både språklig og grammatisk sett.

2. Teoretisk rammeverk

For å gi best mulig svar på problemstillingen er det nødvendig å redegjøre for relevant teori. Det første delkapittelet vil ta for seg den minoritetsspråklige elevgruppen og definere hva som legges i dette begrepet. Deretter vil neste delkapittel omhandle språk som fenomen. Her vil Bloom og Laheys språkmodell stå i sentrum, og tre sider ved det norske språket vil bli utdypet i forhold til denne modellen. Ettersom ord og ordforråd er avgjørende for å lære seg et nytt språk, vil dette bli belyst i delkapittel 2.3. Tilslutt blir ulike moment ved ulike typer oppgaver belyst.

2.1 Hvem er de minoritetsspråklige elvene?

Som tidligere nevnt er den minoritetsspråklige samfunnsgruppen i stadig økning. Likevel er de i klart mindretall. Dermed blir det på den ene siden naturlig å karakterisere samfunnsgruppen som en minoritet. På den andre siden virker begrepet minoritet som et motsetningsbegrep til majoritet, som kan forstås som det «vanlige». Dermed kan minoritetsspråklige forstås som avviket og «dem der borte» (Høigård, 2013, s. 198). Denne problematikken er det viktig å være klar over når man snakker om og jobber med denne samfunnsgruppen. Trass i problematikken bak begrepet velger jeg å benytte denne betegnelsen basert på et nøytralt og fordomsfritt perspektiv.

2.1.1 «Elever med et annet morsmål enn norsk»

En definisjon fra Utdanningsdirektoratet sier at minoritetsspråklige elever er «elever som har et annet morsmål enn norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Et morsmål kan forstås som det språket barnet lærer først, ofte gjennom omsorgssituasjoner i hjemmet. Det vil på denne måten virke som et hovedspråk for personen (Monsen & Randen, 2017, s. 10). Ettersom foreldrene kan ha to ulike språk vil det danne grunnlag for at barnet kan tilegne seg to ulike morsmål. Et begrep som ofte brukes om morsmål er førstespråk. Går vi dypere inn i begrepsavklaringen skiller førstespråket seg fra morsmålet ved at det omhandler «en persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ofte vil dette være synonymt med personens morsmål, men for minoritetsbarn vokst opp i Norge kan det

være ulikt. Det språket barn lærer seg senere blir definert som barnets andrespråk. I motsetning til et fremmedspråk som også læres senere vil andrespråket læres i et miljø der majoritetsbefolkningen har det aktuelle språket som morsmål (Monsen & Randen, 2017, s.10). I denne studiens sammenheng vil dette være norsk språk som læres i det norske samfunnet.

2.1.2 Undergrupper av elevgruppen

Opplæringsloven definerer alle barns rettigheter i den norske skole. I paragraf 2-8 fremmes rettighetene til minoritetsspråklige elever. I loven heter det:

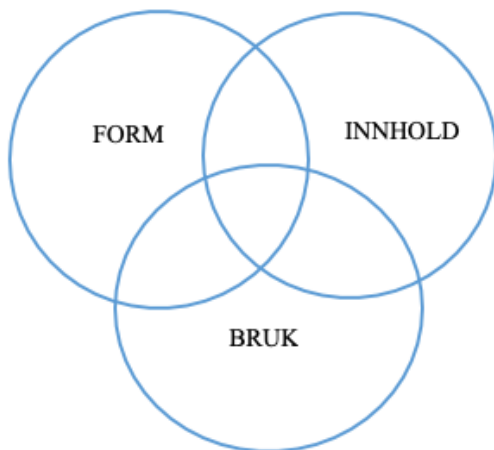
Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar» (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

I min tolkning av lovbestemmelsen deler lovverket den minoritetsspråklige elevgruppen i tre undergrupper. Skillet går mellom 1) de som har «tilstrekkeleg dugleik i norsk», 2) de som ikke har nok norskkunnskaper til å følge vanlig undervisning, og 3) de elevene der det er «nødvendig» med morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. Målet med de to læreverkene som analyseres videre i studien er å gi elevene nok ferdigheter innenfor norsk språk til å følge vanlig undervisning i det norske klasserommet. Ettersom den sistnevnte elevgruppen vil ha behov for morsmåls lærere vil de dermed falle utenfor denne studiens rammer. På den andre siden vil læreverkene være rettet mot elevgruppe 2 som ikke har nok ferdigheter i norsk til å følge vanlig undervisning. Slik er det oppgaver som er tilrettelagt denne elevgruppen som blir analyseenheter videre i studien.

2.2 Hva er språk?

Som nevnt innledningsvis er det flere minoritetsspråklige elever som tilsynelatende har en god forståelse for norsk språk. I denne sammenheng kommer skillet mellom hverdagspråk og skolespråk tydelig frem. Hverdagspråk tilegnes relativt raskt, og dreier seg om å løse hverdagslige kommunikative oppgaver. På den andre siden er skolespråk mer akademisk og vektlegger den regelstyrte siden av språket (Monsen & Randen, 2017, s. 31). Men hva er egentlig språk?

Språkforsker Helene Uri definerer språk som «systemer av regler for danning av ytringer» (Uri, 2004, s. 13). Dette innebærer blant annet regler for hvordan ordene bygges opp og bøyes, hvordan ordene settes sammen til setninger samt regler for uttale (Uri, 2004, s. 112). Det som til nå har blitt nevnt danner den delen av språket Bloom og Lahey har kalt formsiden med språket. Bloom og Lahey lagde i 1978 en språkmodell for å illustrere ulike aspekt ved språket som fenomen. Ifølge denne modellen har språket ved siden av formsiden også en innholdsside samt en bruksside (Sæverud, Forseth, Ottem, Platou, 2016, s. 11).



Figur 1: Blooms og Laheys språkmodell

Bloom og Laheys språkmodell illustrerer relasjonen mellom tre ulike aspekt ved språket: form, innhold og bruk. Det midterste punktet i modellen, hvor de tre sidene overlapper hverandre, representerer et godt integrert språk (Sæverud, et.al., 2016, s. 11). Det er dit læreverkene ønsker å bringe elevene. På denne måten forstår vi at det er et samspill mellom de tre ulike sidene ved språket. For å oppnå god språkkompetanse må man erverve kunnskap om formsiden, innholdssiden samt brukssiden. Det skal likevel påpekes at disse tre sidene ved språk som fenomen i praksis er sammenvevd, selv om de kan skilles rent teoretisk.

2.2.1 Språkets formside

Vi kan si at formsiden ved språket i teorien kan deles inn i tre ulike grammatiske system: fonologi, morfologi og syntaks (Monsen & Randen, 2017, s. 20). I praksis vil de ulike systemene være flettet sammen og overlappende.

Fonologi betyr «læren om fonemene», og kan videre forklares som lydlære (Rønning, 2014, s. 21). I denne sammenheng er det både bokstavenes lydverdi og hvordan de blir representert i

skriftmønster som står i sentrum. De fleste språk har mellom 30 og 40 ulike fonem (Sørland, 2014, s. 198). Når minoritetsspråklige elever kommer til Norge er det viktig at de lærer seg de norske fonemene. Det får betydning både når elevene skal uttale ord og gjøre seg forstått samt når de overfører tale til skrift.

Morfologi betyr «læren om morfemene» og omfatter ord- og bøyingslære (Rønning, 2014, s. 48). Helene Uri beskriver morfem som byggeklossene i språket (Uri, 2014, s. 29). Med det forstår vi viktigheten av morfologi for å lære seg ett nytt språk. Sentrale momenter innenfor morfologi vil være å forstå hvordan ord er bygget opp, hvordan de bøyes og klassifiseres i ordklasser samt hvordan nye ord kan lages. Et viktig utgangspunkt blir dermed at elevene har et visst ordforråd. Dermed kan det være gunstig å arbeide systematisk med de ulike ordklassene og skape forståelse for bøyingsreglene i de ulike gruppene.

Syntaks kan forklares som setningslære og omhandler hvordan ord settes sammen til større enheter, som fraser eller setninger (Vaagen, 2014, s. 90). Legger man vekt på syntaks er det ulike setningstyper, setningsledd og frasetyper, i tillegg til setningsanalyse som står i fokus. I den forbindelse er det ofte leddstillingen i norsk minoritetsspråklige elever må forstå. I utgangspunktet er norsk et SVO-språk, som betyr at subjektet kommer først og objektet til sist i en umarkert fortellende setning. Likevel er det flere unntak fra denne regelen. Dermed blir det mer korrekt å kalle norsk for et V2-språk. Det innebærer at verbalet alltid kommer som ledd nummer to i fortellende setninger. Elever som kommer til Norge må lære seg dette oppsettet og disse reglene, i tillegg til å øve på å variere i setningstyper og setningslengde.

2.2.2 Språkets innholdside

Språkets innhold, semantikk, kan forstås som betydningslære (Uri, 2004, s. 33). Det kan ifølge Monsen og Randen forklares som «læren om hvordan ord brukes til å skape betydning på ulike nivåer i språkssystemet» (2017, s. 21). Her blir elevenes bakgrunnskunnskaper og livserfaringer sentralt. Med det menes at ulike kulturer kan legge ulik mening i ordene. For minoritetsspråklige elever kan det på denne måten bli en utfordring å forstå hva som legges i ulike begrep. Et eksempel på dette er hvis noen snakker om en hyttetur, skigåing eller 17. mai. I slike emner er det ikke sagt at de minoritetsspråklige elevene legger det samme i begrepene som en elev vokst opp i Norge vil. Slik kan det fort bli misforståelser og samtalen kan oppfattes ulikt for de to samtalepartene.

Et sentralt moment innenfor semantikken er semantiske relasjoner som synonymi, antonymi, hyperonym og hyponym. For at minoritetsspråklige elever skal få en større forståelse og økt ordforråd er disse sidene ved semantikken viktig. I det norske språket har vi mange synonymer, men vi finner sjelden to ord som betyr helt det samme. Ofte blir ulike ord brukt i ulike kontekst og ulikt stilnivå (Sørland, 2014, s. 212). De minoritetsspråklige elevene må da tolke situasjoner og ta i bruk rett ord til rett tid. De må også ha en oversikt over hva ordene betyr slik at de henger med i samtaler. På den andre siden må elevene også ha kunnskap om antonymer, ord med motsatt betydning. Videre er noen ord overordnet, mens andre er underordnet. Betegnelsen på de overordna ordene er hyperonym, mens de underordna er betegnet hyponym (Sørland, 2014, s. 212). Dette kan illustreres med forholdet mellom verktøy, og hammer, sag og skrutrekker. De minoritetsspråklige elevene danner seg gjerne en oversikt over hyperonymene først. Videre vil de underordna, mer spesifikke begrepene bidra til dypere ordforråd og klarere budskap i setningen.

2.2.3 Språkets bruksside

Læren om språk i bruk defineres som pragmatikk. Uri forklarer pragmatikk som «setningers betydning i sammenheng» (Uri, 2004, s. 34). I denne forbindelse er man opptatt av hvordan språket brukes i samspill med omgivelsene, hva som er målet med språkbruken og hvordan man kan oppnå det man ønsker (Monsen & Randen, 2017, s. 22). Både ord og setninger kan tilsynelatende være helt like, men vil ha helt ulike betydning etter hvilken situasjon de forekommer i. For minoritetsspråklige elever blir utfordringen å lese de sosiale og kulturelle skillene som ligger bak ulike utsagn, for så å kunne gi dem rett mening. En annen utfordring er å forstå hvilke ord som er passende i ulike situasjoner. Dersom en elev har lært seg flere synonymer for ordet mann, må han også lære når han kan bruke kis, kar, gentleman osv.

2.3 Ord og ordforråd

Camilla Bjørke hevder at «ordene er selve byggesteinene i språket» (Bjørke, Dypedahl & Haukås, 2018, s. 153). En person må ha et visst antall ord i sitt ordforråd for å kunne formidle og forstå noe. Videre har forskning vist at ordforråd påvirker lesing og leseforståelse, lytteforståelse, samtaleferdighetene, skriving og generelle skoleferdigheter i positiv forstand (Monsen & Randen, 2017, s. 77). Dermed kan det hevdes at å jobbe med ord og ordinnlæring er et helt grunnleggende fokus når en skal lære seg et nytt språk.

2.3.1 Ord og begrep

Det er mange ulike definisjoner på begrepet ord. I sammenheng med innlæring av norsk som andrespråk vil jeg fokusere på betydningen av ord i forhold til referenter. Monsen og Randen forklarer at et ord er «et symbol som viser til en bestemt referent» (2017, s. 79). I den forbindelse skiller vi mellom ord og begrep. Begrep kan forklares som bildene eller assosiasjonene vi får når vi hører et ord, og er en form for en generell ide om at ordet tilhører en gruppe eller kategori (Monsen & Randen, 2017, s. 79). Det vil si at frukt er et begrep for epler, appelsiner og andre frukter. Alle ord vi bruker er knyttet til ett eller flere begrep, og begrepene kan videre uttrykkes med ett eller flere ord. I et flerspråklig perspektiv er det viktig å være klar over dette skille mellom ord og begrep. Ofte kan elever ha en god begrepsforståelse, men mangle kunnskapen eller hukommelsen for selve ordet (Høigård, 2013, s. 159). Et eksempel på dette kan være hvis en elev beskriver slottet i enden av Karl Johan som et hus. Den semantiske utviklingen til elevene handler dermed om å utvikle og nyansere begrepene deres (Høigård, 2013, s. 159).

Ofte vil elevene kjenne begrepene fra før, på et annet språk, men trenger nå en ny merkelapp på dem. Da vil det være lettere å lære ordene. Eksempler på dette er begrep som finnes i de fleste andre språk, som hus, bil og klær. På den andre siden finner vi de lavfrekvente ordene som gjerne blir brukt i skolespråket. Mange av begrepene elevene møter her kan være ukjente dersom de ikke har lært dem i tidligere skolegang. I tillegg til denne utfordringen, kan elever også møte begreper i Norge som har en annen mening her enn i førstespråket deres. Det vil bli på utfordringer med tanke på å bytte betydning av begrepet og utrykke seg med riktige ord (Monsen & Randen, 2017, s. 80).

2.3.2 Hvordan lærer man ord?

Selve ordlæringsprosessen kan deles inn i tre delprosesser: forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen (Bjørke et al., 2018, s. 162). En forutsetning for at første delprosess kan starte er at elevene forstår hva ordet betyr. Dette kan ofte skje gjennom kontekst ordet forekommer i, illustrasjoner i teksten eller ved hjelp av ordbøker. Når det ukjente ordet er forstått skal det lagres. Dette skjer best ved å ta det i bruk i ny, meningsfull sammenheng gjennom både skriftlige og muntlige aktiviteter (Bjørke et. al., 2018, s. 162). Videre skaper dette nye assosiasjonsnettverk, noe som bidrar til at man lettere kan finne ordet igjen når det trengs. Dette siste steget, gjenfinningsprosessen, er overlappende

til lagringsprosessen og ordet vil regnes som overkommet dersom det er lett gjenfinnbart hos eleven (Bjørke et. al., 2018, s. 162).

2.3.3 Språkbeskrivelsen i forhold til studien

Gjennom språkbeskrivelsen gitt ovenfor finner vi flere interessante momenter om språk og språkopplæring i forhold til minoritetsspråklige elever. Videre i studien vil det i stor grad legges vekt på ordlæringsprosessen med fokus på ordforståelse og lagring av ord, samt ordforråd og utvidelsen av det. Andre språklige fenomen og aspekt som er typiske for oppgavene og læreverk vil også bli berørt.

2.4 Oppgavers betydning for læring

En effektiv måte å automatisere og effektivisere elevenes ferdigheter på er å gi dem oppgaver. I tillegg til å styrke elevenes ferdigheter kan oppgaver også avdekke elevenes misoppfatninger samt gi læreren innsikt i hva elevene kan (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dermed kan oppgaver bli en viktig del av utviklingen og forståelsen av norsk språk for minoritetsspråklige elever. Videre finnes det utallige forskjellige typer oppgaver som elever blir presentert for. Som tidligere avklart definerer jeg i denne studien begrepet oppgavetyper som ulike metodiske og tekniske måter å fremstille oppgaver på. Trass i at oppgaver står sentralt for elevers tilegnelse av kunnskap, finnes det lite relevant forskning på ulike typer oppgaver. Dermed ble jeg nødt til å skissere ulike kategorier for oppgavetyper selv, se metodekapittelet. Videre i dette delkapittelet belyser jeg noen moment elever ofte møter på i ulike oppgavetyper.

2.4.1 Eksempler og illustrasjoner

To moment som oppgaver på mellomtrinnet ofte inneholder er eksempler og illustrasjoner. Det kan være rimelig å tro at eksempler kan virke inspirerende og oppmuntrende for elevene. Dersom eksempelet er bra kan eleven få en bedre forståelse av hvordan han selv skal løse oppgaven, og dermed sitte igjen med større mestringsfølelse. Dette kan videre føre til økt motivasjon for videre arbeid og erobring av oppgaver. Også illustrasjoner i oppgaven kan ha en positiv effekt på elevene. Anne Høigård hevder at bruk av bilder og illustrasjoner påvirker elevenes ordforråd samt utvikling av metaspråklig bevissthet (Høigård, 2013, s. 241). Elevene får et konkret bilde av et ord eller begrep, som kan hjelpe dem med å bruke det som knagger senere.

2.4.2 Muntlige oppgaver

Trass i at de fleste oppgavene i oppgavebøker er skriftlige finnes det også oppgaver som krever muntlig aktivitet fra elevenes side. Slike muntlige oppgaver har flere positive innvirkninger på læringsprosessen. Gjennom muntlig aktivitet og samtale med andre vil barn tilegne seg både språkssystemet og ferdigheter i å bruke språket (Høigård, 2013, s. 67). I sammenheng med minoritetsspråklige elevers læring og forståelse av norsk språk er dette svært sentralt. I tillegg hevder Elisabeth Selj og Else Ryen at denne elevgruppen må lære svært mange ord. Skolebarn lærer ca. 3000 ord i året, hvert år (Selj & Ryen, 2017, s. 208). De minoritetslevne som ikke har lært alle ordene fra starten av ligger allerede bak. Av tidsmessige årsaker har hverken lærere eller foreldre tid til å lære barna hvert enkelt ord. Derfor blir mange ord forstått gjennom bruk, ved den samtalen barna er inkludert i (Selj & Ryen, 2017, s. 208).

3. Metode

Sigmund Grønmo (2016, s. 41) beskriver en metode som «en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål». Videre hevder han at valg av metode avgjør hvordan kunnskap skaffes og teoriene utvikles, i tillegg til at det sikrer at kunnskapen og teoriene oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet (Grønmo, 2016, s. 41). For å oppnå best mulig svar på problemstillingen, samt å sikre påliteligheten og troverdigheten til studien, er det nødvendig å velge gjennomtenkte og gunstige metoder.

3.1 Valg av metode

Metoden jeg har valgt å bruke for å svare på problemstillingen er dokumentanalyse. Jeg skal foreta en lærebokanalyse, der jeg analyserer to valgte oppgavebøker som blir gitt til minoritetsspråklige elever for å øke deres forståelse for norsk språk. Ettersom det er oppgavene i bøkene som er interessante for problemstillingen vil det være oppgaveenhetene som er utgangspunktet for datainnsamlingen og videre analyse.

Ann Kristin Larsen hevder at dokumentanalyse er en form for innholdsanalyse, hvor målet er å undersøke innholdet i dokumenter systematisk (Larsen, 2017, s. 120). For å kunne registrere, kategorisere og analysere lærebøkens oppgaver på en mest mulig hensiktsmessig

måte i møte med problemstillingen bygger jeg studien på metodetriangulering. Dette innebærer at jeg kombinerer ulike metoder for å komme frem til forskningsresultatet (Grønmo, 2016, s. 67). På denne måten bidrar metoden til å styrke studiens validitet. Jeg har valgt å først foreta en kvantitativ innholdsanalyse, deretter en kvalitativ innholdsanalyse. Gjennom den kvantitative undersøkelsen vil forskningsspørsmål 1, hvilke typer oppgaver finner vi i de ulike læreverkene, bli belyst. Hvordan disse oppgavene bidrar til å fremme forståelse for norsk språk, forskningsspørsmål 2, vil bli studert gjennom den kvalitative analysen.

3.1.1 Kvantitativ innholdsanalyse

Gjennom en kvantitativ innholdsanalyse blir dokumenter systematisk gjennomgått og momenter blir kategorisert og ordnet i undergrupper (Lindgren, 2011, s. 274). I denne sammenheng fremstiller jeg et kodeskjema, og oppgavene i de to valgte lærebøkene blir kodet og registrert i de ulike kategoriene i skjemaet. Grønmo (2016, s. 266) hevder at en slik behandling av materialet er en viktig måte å skaffe oversikt over tekstens innhold på, noe som er gunstig i lys av studiens problemstilling.

3.1.2 Kvalitative innholdsanalyse

Den kvantitative innholdsanalysen er ikke tilstrekkelig til å svare på problemstillingen alene. Derfor er det fordelaktig å supplere med en kvalitativ innholdsanalyse. En slik analysemetode åpner for å gå dypere inn i de to læreverkenes oppgavebøker, og jeg vil utarbeide utfyllende svar (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 18). Grønmo forklarer kvalitative innholdsanalyser som «systematisering av utvalgte tekstsitater, bildeutsnitt eller andre innholdselementer med sikte på å belyse spesifikke problemstillinger» (2016, s. 142). Gjennom en slik arbeidsprosess vil holdninger og verdier fra oppgavebøkene komme til syne.

3.2 Analyseprosessen

Under kommer en trinnvis fremstilling av analyseprosessen. Kapittelet er utarbeidet og grunnet etter Grønmos holdning om at datamaterialet må ha tilfredsstillende kvalitet for å komme frem til analyseresultater som er fornuftige og etterprøvbare (Grønmo, 2004, s. 217). Dermed ønsker jeg å utdype viktige trinn i analyseprosessen, og samtidig belyse ulike sider ved kvalitetskriteriene reliabilitet og validitet. Som allerede nevnt vil jeg gjennomføre en kvantitativ innholdsanalyse etterfulgt av en kvalitativ innholdsanalyse for å svare på

problemstillingen. Derfor ble første steg i analyseprosessen å velge ut hvilke oppgavebøker som skulle brukes i studien.

3.2.1 Valg av oppgavebøker

For å svare på problemstillingen valgte jeg å sammenligne to læreverker beregnet for minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet. Hvilke data som brukes er sentralt i forhold til studiens reliabilitet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Dermed ble det viktig for meg å velge relevante læreverker. Begge læreverkene som er utpekt tar utgangspunkt i *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, og har som mål å gi elevene så gode norskkunnskaper at de etter hvert kan følge den vanlige undervisningen i klassen.

Det første læreverket jeg valgte var *Klar, ferdig norsk*. Dette læreverket har jeg selv møtt da jeg var utplassert i praksis. Jeg anser det som relevant å studere bøker som jeg selv har sett blitt anvendt av studiens målgruppe. Derfor ble oppgaveboken knyttet til dette læreverket utpekt til studiens først analyseobjekt. Den andre boken jeg valgte var oppgaveboken til læreverket *Norsk start*. Dette læreverket blir brukt på flere skoler i min kommune. Ettersom den er aktivt i bruk i samfunnet ser jeg på det som sentralt og gunstig å analysere dette læreverket. På denne måten blir studien mer aktuell og relevant.

Begge oppgavebøkene er delt inn i hverdagslige kapitler som familie, skole og klær. *Klar, ferdig norsk* er sammensatt av 11 kapitler med gjennomsnittlig 27,3 oppgaver i hvert kapittel. *Norsk start* har flere kapitler med færre oppgaver. Her er det gjennomsnittlig 13,7 oppgaver i hvert kapittel, og totalt 20 kapitler. Med bakgrunn i de ulike oppbygningene til bøkene velger jeg å analysere tre kapitler fra *Klar, ferdig norsk* og fire kapitler fra *Norsk start*. Kapitlene som analyseres er jevnt fordelt utover bøkene, slik at mulig progresjon og endring av oppgavetyper blir fanget opp. På denne måten vil jeg få et mer solid inntrykk av begge bøkene, sikre at begge bøkene blir representert i jamnere grad samt styrke studiens reliabilitet.

3.2.2 Kvantitativ innholdsanalyse: oppgavetypologi

Målet med den kvantitative analysen er å vurdere oppgaveenhetene i forhold til et strukturert kodeskjema som er skissert med tanke på problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 213). Første steg ble dermed å fremstille et kodeskjema med ulike kategorier som oppgavene skal registreres i. Ettersom det er lite forskning på ulike oppgavetyper fra før, definerte jeg

kategoriene selv. Ved å studere ulike momenter i samtlige oppgaver fra læreverkene, skisserte jeg aktuelle og gunstige kategorier. Gjennom gjentatte bearbeidingsprosesser dannet jeg til slutt en egen oppgavetypologi tilpasset analyseenhetene i denne studien. På denne måten sikrer jeg at datainnsamlingen fanger opp alle de nødvendige registreringene som er relevante for studiens problemstilling. Kvalitetskriteriet validitet handler om at undersøkelsen måler det den sier den skal måle (Tuft, 2011, s. 82). Gjennom det nøye bearbeidete analyseskjemaet styrker jeg dermed oppgavens validitet.

De ulike kategoriene jeg har skissert stiller ulike krav til selvstendighet. På den ene siden vil jeg regne avkryssnings- og flervalgsoppgaver samt illustrerte-, kreative- og trekk strek-oppgaver som de mest overkommelige og mekaniske oppgavetyper. På den andre siden stiller leseoppgaver og tekstoppgaver høyere krav til selvstendighet. Mellom disse to ytterpunktene finner vi innfyllingsoppgaver, muntlig aktivitet og samarbeid. Slike oppgavetyper vil anses som overkommelige samtidig som de utfordrer elevene til å reflektere og resonere selv.

Neste steg ble å gjennomgå oppgavene fra de valgte analysekapitlene fra begge læreverkenes oppgavebøker, og registrere hvilke kategorier de ulike oppgavene inneholder. Et sentralt poeng er at en oppgave kan inneholde en eller flere ulike kategorier. Ettersom reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av innhenting av data styrkes studiens reliabilitet ved å først forklare hva som legges i de ulike kategoriene (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Slik sikrer jeg likestemt forståelse for kategoriene og dermed også resultatene.

Tabell 1: Kodeskjema

Avkryssningsoppgaver	Flervalgsoppgaver	Illustrerte oppgaver	Innfyllingsoppgaver	Kreative oppgaver	Lesing	Muntlig aktivitet	Samarbeid	Tekst-oppgaver	«Trek strek»

Avkryssningsoppgaver: Eleven må krysse av/sette strek/ring rundt det alternativet som passer best til det oppgaven spør om.

Flervalgsoppgaver: Eleven får ulike alternativ som han kan velge mellom når han skal fylle et tomrom i en setning/tekst.

Illustrerte oppgaver: Eleven møter oppgaver der bruk av en illustrasjon fra boka er avgjørende for å løse oppgaven.

Innfillingsoppgaver: Eleven skal fylle et tomrom i en setning/tekst ved hjelp av ordene han behersker selv, uten alternativ.

Kreative oppgaver: Eleven må jobbe kreativt i form av f.eks. tegning, fargelegging eller let og finn ord i et virvar av bokstaver.

Lesing: Eleven må lese en lengre tekst enn selve oppgaveteksten.

Muntlig aktivitet: Eleven må snakke høyt i form av å uttale ord, forklare det han ser eller føre en samtale med en samtalepartner.

Samarbeid: Eleven må jobbe sammen med en annen for å løse oppgaven.

Tekstoppgaver: Eleven skal formulere en eller flere egenproduserte setninger selv.

«Trek strek»: Oppgaver der eleven må trekke strek mellom riktig ord eller bilder, eller fylle inn riktig bokstavalternativ ved riktig ord.

3.2.3 Kvalitativ innholdsanalyse: oppgavenes grammatikkfokus

I den kvalitative innholdsanalysen går jeg dypere inn på fem utvalgte oppgaver fra hvert læreverk og studerer hvordan disse oppgavene bidrar til å fremme forståelse for norsk språk. Å velge ut oppgaver til videre analyse på en korrekt måte har mye å si for studiens reliabilitet. Jeg har valgt å bygge utvelgingen av oppgaveenhetene på et systematisk utvalg. Det innebærer å vurdere hvilke oppgaver som er mest relevante for de analytiske og teoretiske formålene med studien, og utpeker disse til videre analyse (Grønmo, 2016, s. 103). Ut fra problemstillingen er det oppgavene i bøkene som helhet som er av interesse. Dermed er det viktig å velge ut oppgaver som representerer oppgavebøkene som helhet. Gjennom kodeskjemaet ser jeg hvilke oppgavetyper som er mest frekvente gjennom bøkene. De mest frekvente oppgavetyperne blir markert. Ut fra disse oppgavene velger jeg de fem oppgavene som representerte læreverket best, i form av oppgavenes oppbygning og innhold, til videre analyse.

Videre er det utallige interessante momenter å undersøke i en slik analyse. I forhold til problemstillingen velger jeg å legge hovedfokuset på ordlæringsprosessen, ordforråd og utviklingen av dette. Andre momenter som er relevante i oppgavene vil også bli drøftet. For å opprettholde studiens validitet er det viktig at jeg forholder meg objektiv under analysen. Slik hindres mine perspektiv til å fremmes, og andre viktige moment glemmes.

4. Analyse

Dette kapitlet omhandler analyse av to valgte oppgavebøker i lys av problemstillingen: *Hvordan påvirker oppgavene i Norsk start og Klar, ferdig norsk minoritetsspråklige elevers forståelse av norsk språk?* Først skal jeg gjennom den kvantitative analysen se på studiens første forskningsspørsmål: hvilke typer oppgaver finner vi i oppgavebøkene. Videre omfatter den kvalitative analysen studiens andre forskningsspørsmål: hvordan oppgavene bidrar til å fremme forståelse for norsk språk.

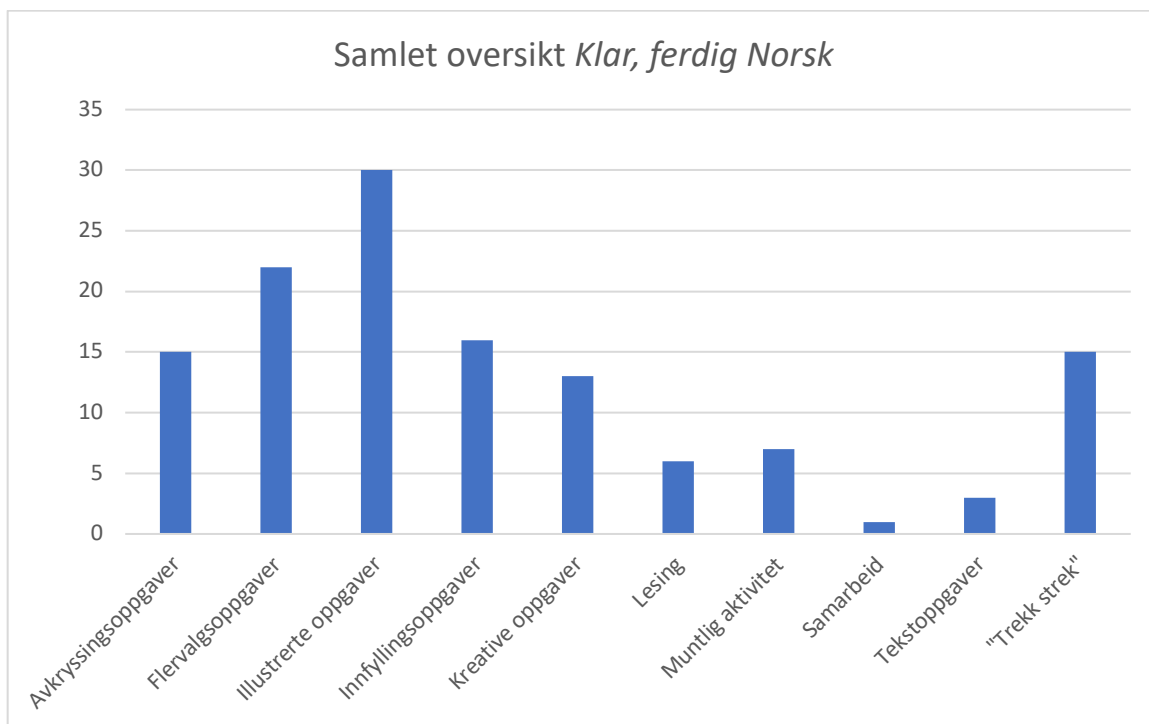
4.1 Kvantitativ innholdsanalyse av *Klar, ferdig norsk*

Først tar jeg for meg oppgaveboken tilhørende læreverket *Klar, ferdig norsk*. Jeg har valgt ut kapittel 1, 5 og 10, ettersom de er spredt jevnt utover i boken. Dermed vil analysen fange opp progresjon og eventuelle endringer utover i oppgaveboken. Samlet sett er det 88 oppgaver, hvor fem av oppgavene inneholder en deloppgave. Det vil si at det tilsammen er 93 oppgaver elevene må utføre, derav 93 oppgaver som blir utgangspunkt for analysen. Oppgavene kan være komplekse og sammensatt av flere element. Dermed kan en oppgave inneholde en eller flere ulike kategorier.

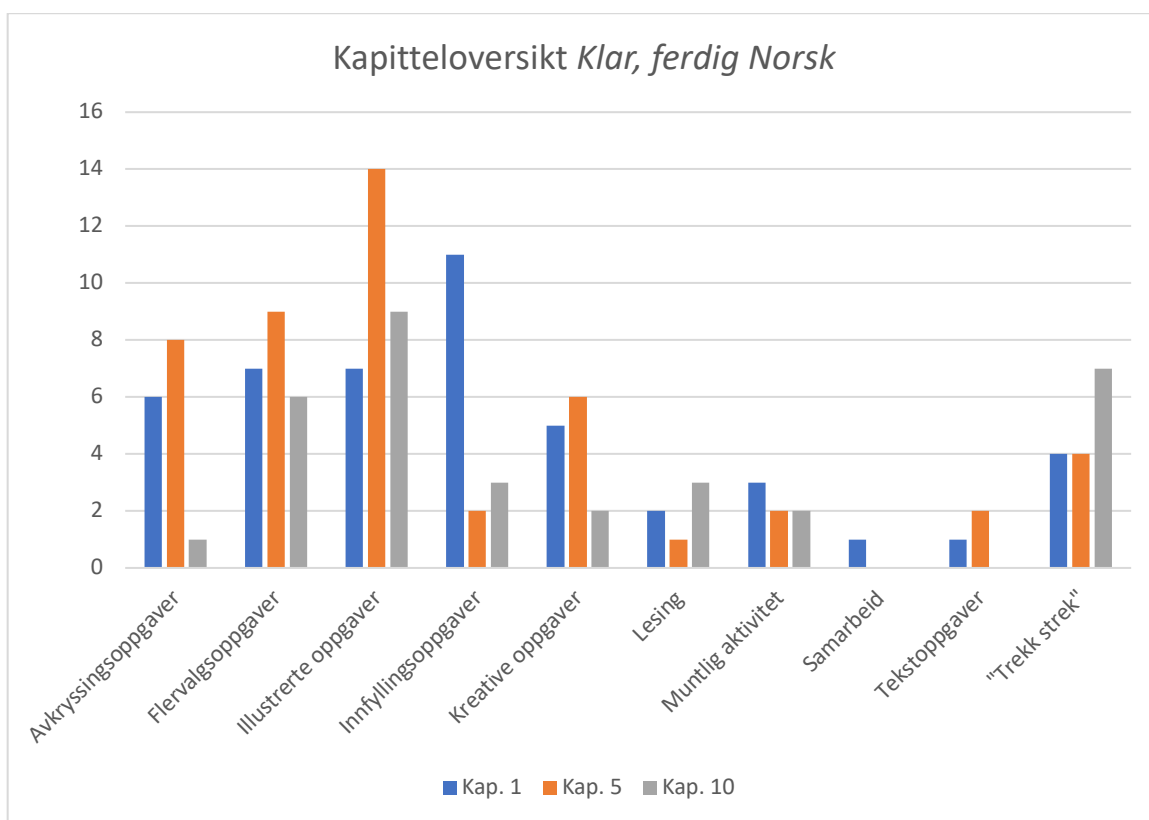
4.1.1 Datapresentasjon av *Klar, ferdig norsk*

Tabell 2: Utfylt skjema for *Klar, ferdig norsk*

	Avkryssings- oppgave	Flervalgs- oppgaver	Illustrerte oppgaver	Innfallings- oppgaver	Kreative oppgaver	Lesing	Muntlig aktivitet	Samarbeid	Tekst- oppgaver	«Trekk strek»
Kap. 1	6	7	7	11	5	2	3	1	1	4
Kap. 5	8	9	14	2	6	1	2	0	2	4
Kap. 10	1	6	9	3	2	3	2	0	0	7
Totalt	15	22	30	16	13	6	7	1	3	15



Figur 2: Samlet oversikt Klar, ferdig norsk



Figur 3: Kapitteloversikt Klar, ferdig norsk

4.1.2 Kommentarer til kvantitativ data fra *Klar, ferdig norsk*

Ser vi nærmere på funnene i analysen finner vi flere iøynefallende momenter. Av 93 oppgaver er 15 avkryssningsoppgaver, 22 flervalgsoppgaver og 15 «Trekk strek»-oppgaver. Tilsammen utgjør oppgaver der elevene får en form for svaralternativ 56%. Dette viser at majoriteten av oppgavene i boka er oppgavetyper som kan forstås som mindre krevende. Videre ser vi at det kun er 3 tekstoppgaver og 16 innfyllingsoppgaver, hvor mesteparten befinner seg i bokas første kapittel. Boka legger med dette ikke opp til at elevene må bearbeide og bruke selvstendige ord fra deres eget ordforråd, ei heller å formulere og strukturere egne setninger. Et annet funn er at muntlige oppgaver og leseoppgaver samlet utgjør 14%. Slik forstår vi at boka ikke fokuserer på muntlige ferdigheter, lesetrening eller øvelse på å finne meningsinnhold i tekst og samtale. På den andre siden er totalt 32% av oppgavene avhengige av en illustrasjon for å kunne løses. Dette kan tyde på at det fokuseres på ord, ordforståelse og lagring av ordene.

Ser vi nærmere på de enkelte kapitlene og hvilke oppgaver som blir vektlagt i de ulike kapitlene finner vi flere funn som er verdt å se nærmere på. Et overaskende moment er at bokas første kapittel har en overvekt av innfyllingsoppgaver, der det forventes at elevene har kunnskap om ulike ord og begrep de kan fylle inn i boken. Bokas femte og midterste kapittel har på den andre siden en overvekt av flervalgs- og avkryssningsoppgaver, der elevene får alternativer de skal bruke. En naturlig antakelse er at det vil være lettere for elevene å møte slike oppgaver i bokas første kapittel, ettersom de her gjerne ikke har tilstrekkelig kunnskap. Videre kan det være naturlig å tenke at bokas siste kapittel omfatter flest oppgaver der elevene skal fylle inn egne ord og uttrykk eller skrive hele setninger selv. Også her overasker boka ved at det er størst andel av illustrerte oppgaver i sammenheng med «trekk strek»-oppgaver, som ikke krever at elevene uttrykker seg selv.

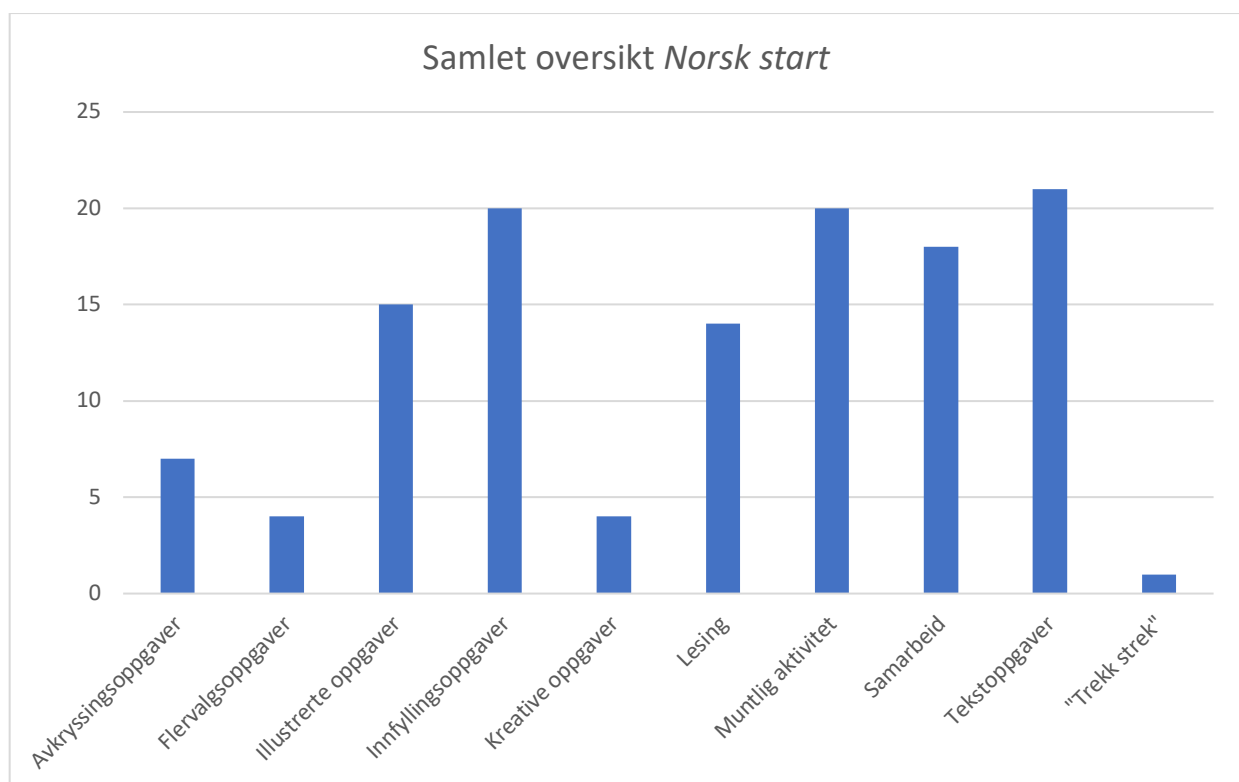
4.2. Kvantitativ innholdsanalyse av *Norsk start*

Oppgaveboken til læreverket *Norsk start* består til sammen av 20 kapitler, hvor fire av dem har blitt utvalgt til videre analyse. Totalt er det 54 oppgaver fordelt på de fire kapitlene. Videre består 12 av oppgavene av en eller flere deloppgaver. Tilsammen er det 74 ulike oppgaver elevene må løse, og som blir utgangspunkt for denne analysen. Også her kan de enkelte oppgavene være sammensatt av flere kategorier.

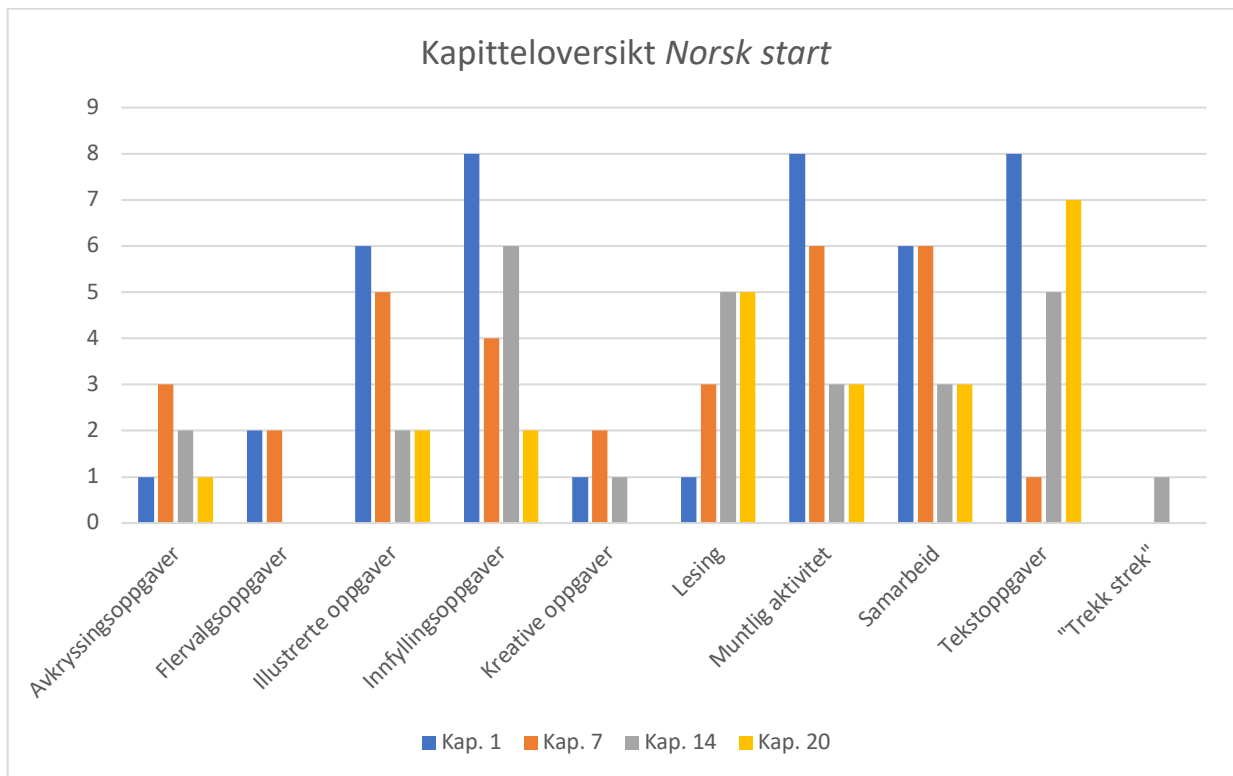
4.2.1 Datapresentasjon av Norsk start

Tabell 3: Utfylt kodeskjema for Norsk start

	Avkryssings- oppgave	Flervalgs- oppgaver	Illustrerte oppgaver	Innfallings- oppgaver	Kreative oppgaver	Lesing	Muntlig aktivitet	Samarbeid	Tekst- oppgaver	«Trekk strek»
Kap. 1	1	2	6	8	1	1	8	6	8	0
Kap. 7	3	2	5	4	2	3	6	6	1	0
Kap. 14	2	0	2	6	1	5	3	3	5	1
Kap. 20	1	0	2	2	0	5	3	3	7	0
Totalt	7	4	15	20	4	14	20	18	21	1



Figur 4: Samlet oversikt Norsk start



Figur 5: Kapitteloversikt Norsk start

4.2.2 Kommentar til kvantitativ data fra *Norsk start*

Ut fra dataanalysen finner vi flere interessante momenter. Et funn viser at hovedvekten av oppgavene, i en andel på 82%, stiller krav til at elevene skal finne ord i sitt eget vokabular og slik uttrykke seg skriftlig eller muntlig. Videre er 28% av oppgavene tekstoppgaver, der elevene må finne ord og konstruere egne setninger. Med dette forstår vi at boka krever et vist språklig nivå for elevene. Også oppgaver som krever avkodings- og forståelsesferdigheter i form av leseoppgaver er i hyppig bruk. Totalt krever 19% av oppgavene at elevene leser en lengre tekst og forstår meningsinnholdet i teksten. Et annet funn viser at 24% av oppgavene krever at elevene samarbeider med en partner. Det tyder på at boka vektlegger læring gjennom samtale og samhandling med andre.

Bokas kapitler består av noe ulike oppgavetyper. Et overraskende funn er at hele 31% av oppgavene i det første kapittelet krever at elevene produserer egne skriftlige setninger. En naturlig forventning er at bokas første kapittel preges av lettere oppgaver som krever mindre ferdigheter. Samtidig ser vi at 31% av oppgavene er av muntlig karakter, og 23% krever samarbeid med andre. Dette kan være en fin inngang til norsk språkforståelse for elevene. Disse to oppgavetyperne går også igjen i noe lik grad i kapittel 7, men blir erstattet av flere

selvstendige oppgaver i de neste kapitlene. Senere, i bokas 14. og 20. kapittel, er det leseoppgaver sammen med tekstopp-gaver som dominerer. Hele 50% av oppgavene i det avsluttende kapittelet er tekstopp-gaver der elevene må produsere en eller flere egne setninger. Dette kan ses på som en naturlig del av progresjonen til elevene, og det kan virke naturlig å avslutte med oppgaver som krever produksjon av selvstendige setninger.

4.3 Kvalitativ innholdsanalyse av *Klar, ferdig norsk*

I det følgende kommer en kvalitativ analyse av fem oppgaver fra de respektive kapitlene i oppgaveboken til læreverket *Klar, ferdig norsk*. Oppgavene representerer de mest frekvente oppgavetyperne i læreverket, og vil slik fremstille oppgaveboken på en representativ og pålitelig måte.

4.3.1. SVO-språk og setningsoppbygging

Den første oppgaven elevene møter i oppgaveboken går igjen, i noe ulik variant, som en innledning til hvert kapittel videre i boka. I oppgave 1 fra kapittel 1 blir elevene bedt om å skrive om og tegne seg selv. Elevene møter en kort tekst med støttende illustrasjoner som et eksempel på hvordan de kan løse oppgaven.

Det første momentet i oppgaven er de halvferdige setningene som elevene må bygge videre på. Fire av fem setninger er uttrykt med et enkelt subjekt og verbal før elevene får skrive fritt. Eksempel på dette er «Jeg er...» og «Jeg bor...». Gjennom denne fremstillingen får elevene øvelse på fortellende setninger med subjekt på førsteplass, verbal på andre plass og varierende påfølgende setningsledd. Slik kan elevene forstå at SVO-oppbyggingen kan variere, mens V2-regelen gjelder som et faktum. For elever fra land med andre grammatiske strukturer, vil oppgaven være en fin introduksjon til korrekt setningsoppbygging på norsk.

Videre bygger oppgaven på elevenes evne til å presentere seg selv. Gjennom å fylle inn de halvferdige setningene må de resonere seg frem til hvilke ord og i hvilken rekkefølge ordene skal skrives ned på. På denne måten kan de bli mer bevisst på sitt ordforråd angående emne, samt utfordre seg i ulike måter å introdusere seg på. Ved å vinkle oppgaven til elevenes nytteverdi av setningene kan det føre til at motivasjonen øker og læringsutbyttet blir bedre.

4.3.2 Ordforståelse og ordforråd om alder

11 Hvilke ord passer til bildet? Skriv bokstavene i firkanten.



Hvilket ord får du? Skriv på streken.

Figur 6: Oppgave 11 fra kap. 1 (Klar, ferdig norsk)

Oppgave 11 fra kapittel 1 viser fire ulike bilder med fem mennesker. Det er fem bokstaver som representerer ulike uttrykk som «like gamle», «eldst» og «nest yngst». Elevene skal se hvilket uttrykk som passer til de ulike bildene og føre bokstaven som representerer de respektive uttrykkene i rutene under bildet. Slik danner alle rutene under bildene et ord. Oppgaven kategoriseres som en «Trekk strek»-oppgave sammensatt med illustrasjon.

Det første momentet jeg vil trekke frem er ordforståelse i forhold til ordlagringsprosessen. Elevene må tolke de ulike ordene og sette dem i sammenheng med hverandre. Gjennom illustrasjoner, kontekst og resonnement forstår de at «nest yngst» er eldre enn «yngst», men yngre enn «eldst». Ordene vil på denne måten få en klar betydning og elevenes forståelse for dem vil øke. Slik fremmer oppgaven gode muligheter for at elevene overvinnet første steg i ordlæringsprosessen. Videre må elevene føre de ulike uttrykkene til riktig bilde. Ved å aktivt føre uttrykkene til det passende bilde, kan lagringsprosessen av ordene stimuleres, og det kan være rimelig å tro at uttrykkene er i ferd med å feste seg hos elevene. På denne måten kan oppgaven styrke elevenes ordforråd.

Etter at elevene har gransket bildene og konkludert med hvilke ord som passer, blir de bedt om å skrive løsningsordet som blir dannet av bokstavene under bildet. I tillegg til å skape et konkret mål med oppgaven fungerer det også som en fasit. Dersom elevene har reflektert riktig og plassert riktig bokstav under hvert bilde, får de et ordentlig løsningsord. Tilsvarende blir det ikke et ord dersom elevene resonnerer feil. Slik sikrer oppgaven at elevene har riktig

forståelse for de ulike uttrykkene. Dermed fungerer oppgaven godt til selvstendig arbeid med å utvikle ordforståelse og dermed også ordforrådet.

4.3.3 Hyponymer og spesifikt ordforråd

Oppgave 20 hentet fra kapittel 5 er en avkryssingsoppgave der elevene skal lese en setning og krysse av på et av tre bilder som passer til setningen. Målet med oppgaven er å forstå meningen i setningen og skille meningsinnholdet i tre relativt like, illustrerte gjenstander fra hverandre.

Det mest iøynefallende med denne oppgaven er de tre bildene til hver setning som viser tilsynelatende like ting. I setningen «Det er et par fotballsko», får eleven velge mellom et par joggesko, et par fotballsko og sandaler. Slik vil elevenes bevissthet over hyperonymet sko bli større, og elevene sitter gjerne igjen med en oversikt over flere ulike hyponym tilhørende dette begrepet. Ved bruk av illustrasjoner vil de ulike hyponymene tydeligere skille seg fra hverandre og danne et grunnlag for bedre forståelse samt hukommelse for elevene. På denne måten kan oppgaven bidra til økt ordforråd og et mer konkret språk ettersom elevene lærer flere spesifikke ord i undergrupper av større begrep.

4.3.4 Ordlagring gjennom gåter

I løpet av kapittel 10 har elevene blitt presentert for ulike transporttyper. I oppgave 17 fra samme kapittel møter elevene sju enkle gåter om de ulike fenomen som finnes i transportkapitelet, sammen med en liste med alternativer. Elevene må lese gåteteksten, forstå hva de representerer og plassere riktig alternativ under hver gåte.

Det første momentet jeg ser nærmere på er ordlisten som inneholder svarene på de ulike gåtene. De fleste ordene er enkle substantiv som det kan være naturlig å anta at elevene forstår, har lagret og i stor grad er gjenfinnbare. Eksempler er fly, hjelm og hjul. Ved at elevene må lese gåtene og resonere seg frem til riktig ord, vil lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen bli stimulert. På denne måten bidrar oppgaven til at ordlæringsprosessen til elevene aktiveres og ordforrådet får mulighet til utvidelse. Et unntak fra de enkle substantivene i ordlisten er seilbrett. Dette kan være et nytt eller noe uklart begrep for mange unge, spesielt minoritetsspråklige. Oppgaven løser denne eventuelle forvirringen med å plassere et bilde av et seilbrett ved siden av gåten om dette begrepet.

Gjennom bildet og gåteteksten vil det nye eller uklare ordet få tydelig mening, og elevene kan forstå ordet og dermed ha større mulighet til å lagre og bruke det senere.

Et annet funn i oppgaven er ordet rullebrett som står oppført som et alternativ. Både aviser og leksikon i Norge i dag anvender det internasjonale ordet skateboard fremfor den norske varianten. En naturlig antakelse er at de fleste barn og unge i det norske samfunnet benytter seg av en annen betegnelse enn det de minoritetsspråklige elevene lærer i oppgaven. Ved at oppgaven likevel velger å bruke det fornorska ordet vil elevene lære synonymer til det de hører blant jevnaldrende. Slik bidrar oppgaven bevisst eller ubevisst til at elevene kan lære synonymer av ordet rullebrett.

4.3.5 Synonymer og ordforråd

22 Synonymer er ord som betyr nesten det samme.

Trekk strek mellom synonymene.

et ratt	en vei
en bil	et styre
på havet	å transportere
en taxi	på sjøen
å frakte	ei drosje
et skip	et kjøretøy
ei gate	en båt

Figur 7: Oppgave 22 fra kap. 10 (Klar, ferdig norsk)

Oppgave 22 fra kapittel 10 er en «Trekk strek»-oppgave. Her blir elevene bedt om å trekke strek mellom to kolonner med synonymer. Det første elevene møter i oppgaven er en faktarute som kort forklarer hva et synonym er. Ved å bruke fagbegrepet heves det akademiske språket og forståelsen til elevene, i tillegg til at elevene gjerne får en bedre forståelse av synonymer både i denne oppgaven, men også senere i opplæringsprosessen.

Samtlige synonymer i oppgaven er mer eller mindre en del av hverdags- og skolespråket til elevene. Ved å trekke strek til synonymer vil elevene bli beviste på ulike hyponym tilhørende

ulike hyperonym. Slik kan oppgaven bidra til å skape fyldigere ordforråd hos elevene. Videre kan elevene gjennom denne oppgaven bli oppmerksomme på andre synonymer de møter i hverdagen. Ved å ha bevisstheten om synonymer i bakhodet kan det påvirke elevenes holdning til å plukke opp og ta i bruk ulike ord og synonymer de senere kommer over.

På den andre siden ser vi at ikke alle synonymene i oppgaven tillates å bruke om hverandre. Gjennom oppgaven lærer elevene at et skip og en båt er synonymer. Det kan tenkes at elevene vil støte på reaksjoner dersom de omtaler en liten robåt for et skip. Likevel anser jeg oppgaven som en god oppgave som i hovedsak øker ordforrådet til elevene og hjelper dem til å uttrykke seg variert.

4.4 Kvalitativ innholdsanalyse av *Norsk start*

Nedenfor følger en kvalitativ analyse av fem utvalgte oppgaver fra oppgaveboken til læreverket *Norsk start*. Utvalget er basert på de mest frekvente oppgavetyperne gjennom de analyserte kapitlene i læreverket.

4.4.1 Norsk vs. Morsmål

Oppgave 14 fra kapittel 1 blir kalt «ordbank», og er lik alle de resterende kapitlenes avsluttende oppgaver. I oppgaven møter elevene et to-kolonne-skjema. Den første kolonnen inneholder ett norsk ord som elevene har jobbet med gjennom kapitlet. Den neste kolonnen er tom og markert «morsmål». Elevene skal fylle inn sitt morsmålsuttrykk for det norske ordet på samme rad.

Gjennom å sammenligne ord og begreper elevene kjenner fra før gjennom sitt morsmål med norsk, kan det bidra til en dypere ordforståelse for de norske ordene i kolonneskjemaet. Et eksempel er ordene «en dame» og «en jente» som elevene skal oversette til sitt morsmål. Ved å bli bevisst på forskjellen i meningsinnholdet i de to tilsynelatende like ordene, kan forståelsen av ordene øke og ordene har større sannsynlighet til å lagres og senere gjenfinnes. Slik bidrar oppgaven til å styrke ordforrådet til elevene.

På den andre siden kan også den morfologiske bevisstheten til elevene øke ettersom de tydelig ser likheter og ulikheter mellom hvordan ordene skrives på norsk og på sitt eget morsmål. Et eksempel på dette er det norske ordet «dame». En elev fra Spania kunne skrevet ordet «dama»

og en fra Frankrike kunne skrevet «dame» i den tomme kolonnen. Dermed kan noen elever bli oppmerksom på likheter i språket, noe som kan hjelpe dem i videre arbeid og skriving på norsk. Andre elever kan finne andre likheter og andre ulikheter. Uansett vil det være smart å se ordene de skal lære seg i forhold til sitt eget morsmål.

4.4.2 Fortell og øk forståelsen for hyponymer

Samtlige kapitler i boka starter med en oppgave der elevene skal se på et bilde i tekstboken og fortelle om det de ser. Oppgave 1 fra kapittel 7 ber elevene slå opp på et bilde av en gate med hus og mennesker, og svare muntlig på fem spørsmål om bildet.

Spørsmålene elevene skal besvare legger opp til at elevene må formulere seg på ulike måter. De innledende spørsmålene, «Hva ser du på bildet?» og «Hvor mange hus ser du?», kan det være naturlig å tro at samtlige elever klarer å besvare uten for store problemer. Likevel må de finne gunstige ord for å formulere meningsbærende og riktige setninger. Slik vil ord elevene tidligere har møtt bli tatt i bruk i en meningsfull sammenheng og dermed blir de bedre festet i hukommelsen til elevene. På denne måten kan elevene bli tryggere på ord og formuleringer.

På den andre siden krever andre spørsmål mer kunnskap om kapittelets emne, hus og hjem. Eksempel på dette er «Hva slags hus ser du?». Hyperonymet hus er mest sannsynlig kjent for elevene, men ulike hyponymer som rekkehus, leiligheter og boligblokker kan være ukjente. Slik kan oppgaven introdusere nye hyponym for elevene. Dette kan videre føre til større forståelse for begrepet hus og tilhørende underkategorier. En forutsetning for dette er at elevene har en samtalepartner eller en ordbok som kan introdusere disse hyponymene. Slik kan ordforrådet til elevene også ha mulighet til å vokse.

4.4.3 Dypere ordforståelse gjennom diskusjon

9 Hva gjør dere i rommene?



Diskuter hva dere gjør i de forskjellige rommene.
Skriv verb og uttrykk inn i skjemaet under.

Her er ord som dere kan bruke:

lese – spise – sove – sitte – gjøre lekser – vaske – dusje – se på tv –
se på dvd/film – høre på musikk – lage mat – leke – spille – bade –
pusse tennene – gre håret – kle på seg – slappe av

kjøkken	stue	soverom	bad	gang

Figur 8: Oppgave 9 fra kap. 7 (Norsk start)

Oppgave 9 fra kapittel 7 er en samarbeidsoppgave der elevene blir bedt om å diskutere og skrive ned verb og uttrykk for hva de gjør i de ulike rommene i et hus. Som støtte får de en liste med 18 ulike ord og uttrykk. Slik blir oppgaven kategorisert som en sammensatt oppgave med komponenter som innfylling, muntlig aktivitet og samarbeid.

Det første momentet jeg vil belyse er forståelsen av ord i diskusjon med andre. Gjennom å diskutere og reflektere rundt ord og uttrykk kan meningsinnholdet bli tydeligere og forståelsen av ordet bli bedre. Eksempelvis kan ytringen «kle på seg» gjennom diskusjon bli mer konkret, gjerne i form av kle på seg ulike plagg i ulike rom, som klær på soverommet og yttertøy i gangen. Slik kan hvert ord og hvert begrep få dypere betydning og kan lettere bli tatt i bruk senere. Dermed bidrar oppgaven til å øke ordforrådet til elevene.

Samtidig får ordforrådet til elevene mulighet til å vokse på andre områder. Elevene må finne ord og uttrykksmåter for å gjøre seg forstått og for å argumentere for sine meninger. Dermed tester oppgaven elevenes ferdigheter til å lete frem gunstige ord. Ved denne meningsfulle

sammenhengen kan ord fra listen, men også andre ord bevege seg fra lagringsprosessen til gjenfinningsprosessen og dermed bli en helhetlig del av elevenes ordforråd.

4.4.4 Ordforståelse i tekstsammenheng

I oppgave 7 fra kapitel 14 blir elevene bedt om å lese en tekst og svare på fire spørsmål om teksten. Teksten består av 11 setninger med ulik lengde. Det er også et tilhørende bilde til teksten, som kan hjelpe elevene til å forstå meningen bedre.

Det første elevene må gjøre for å løse oppgaven er å lese teksten fra tekstboka. Teksten er preget av setninger med ulik setningsoppbygging. Det er en god variasjon mellom hel- og leddsetninger. Videre er forfeltet i setningen preget av subjekt, med noen unntak av adverbial. Slik blir elevene presentert for ulike måter å formulere setninger på. Dersom de er oppmerksomme vil de se at V2-regelen gjelder som et faktum, mens SVO-ordningen kan variere. Dette er god kunnskap for elevene å ta med seg fremover.

Videre er teksten preget av en del lange, sammensatte ord som oljeplattform og arbeidsplass. I tillegg finner vi en del spesifikke ord som kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever å forstå. Eksempler er kjeledress, hørselsvern og vernebriller. Noen av disse ordene er illustrert på det tilhørende bildet ovenfor teksten, men det er likevel ikke sagt at elevene klarer å plassere ordene riktig. På den andre siden er det en fin måte å bli introdusert til nye ord på.

Det neste elevene må gjøre er å svare på fire spørsmål fra teksten. Her får de bruk for flere av de ordene jeg beskrev som utfordrende for minoritetsspråklige elever. Slik presser oppgaven elevene til å bearbeide og forstå de utfordrende ordene. For eksempel kan kjeledress, hørselsvern og vernebriller brukes til å svare på spørsmålet «Hva måtte Maria ha på seg da hun var utendørs på plattformen?» På denne måten blir de nye ordene introdusert og bearbeidet, slik at ordene kan få dypere mening og ordforrådet til elevene vil ha mulighet til å øke.

4.4.5 Setningsbygning og selvstendig arbeid

4 Bokomtale

Se side 256–257 i tekstboka.
Skriv om en bok du liker.
Det kan være en bok på norsk eller på morsmålet ditt,
med eller uten bilder.

bra – fin – god – spennende – nifs – uhyggelig – morsom – bilder – tegninger –
illustrasjoner – kapittel – sider – begynnelse – slutt

Bokomtale

Tittel _____

Forfatter _____

Hovedpersonen(e) heter _____

Boka handler om _____

Jeg synes at boka er _____

Figur 9: Oppgave 4 fra kap. 20 (Norsk start)

Oppgave 4 fra kapittel 20 ber elevene se på et eksempel i tekstboken for deretter å skrive en bokomtale om en selvvalgt bok. Innledningsvis i oppgaven møte elevene en liste med hjelpeord som kan hjelpe elevene på vei.

Oppgaven er utformet med en boks der elevene skal skrive. Boksen inneholder noen ord eller halve setninger som elevene skal fortsette på, som «Tittel...» og «Hovedpersonen(e) heter...». Slik hjelper oppgaven elevene i gang, og det blir gjerne lettere å formulere egne setninger med riktig setningsstruktur.

Hjelpeordene elevene møter innledningsvis i oppgaven er en blanding av adjektiv som «bra», «god», «spennende» samt substantiv som «tegninger», «kapittel», «begynnelse». Slik kan

elevene bli oppmerksomme på nytteverdien av å bruke ulike ordklasser i teksten sin. I tillegg må de finne de riktige adjektivene til å beskrive ulike deler i boka de anmelder. Dette vil fremme bevisstheten på ulike beskriverord og ordforrådet kan øke.

5. Drøfting

Gjennom analysen har jeg undersøkt problemstillingen: hvilke oppgaver vektlegger *Klar, ferdig norsk* og *Norsk start* for å styrke minoritetsspråklige elevers forståelse av norsk språk. I det følgende kommer en kort sammenligning av oppgavebøkene før analysens funn blir drøftet i lys av teorikapittelet.

5.1 Sammenligning av oppgavebøkene

Gjennom den kvantitative analysen ser vi at det er et klart skille mellom hvilke oppgavetyper som blir vektlagt i de ulike læreverkene. *Klar, ferdig norsk* har størst vekt av oppgaver der elevene får en form for svaralternativer, i kombinasjon med illustrerte oppgaver. Læreverket fokuserer lite på produksjon av egne ord og setninger, lesing og samarbeid. På den andre siden ser vi at nettopp dette er et stort fokus i *Norsk start*. Ved siden av å produsere egne ord og setninger, lesing og samarbeide har *Norsk start* også flere muntlige oppgaver.

Den kvalitative analysens funn viser at begge læreverkene gjennomgående jobber med ordforståelse og ordforråd, men på ulik måte. Oppgavene i *Klar, ferdig norsk* er preget av å skape tydelig meningsinnhold til enkelte ord. *Norsk start* legger mer vekt på forståelse av ordene i kontekst, gjerne gjennom lengre tekstutdrag og elevenes produksjon av egne setninger. Det er også et skille mellom hvor mye oppgavene krever av elevene. I *Klar, ferdig norsk* er det mest fokus på å uttrykke seg med korte ord eller føre sammen ulike alternativer, mens *Norsk start* krever at elevene svarer i mer utfyllende setninger.

5.2 Oppgavene i forhold til Blooms og Laheys språkmodell

Som tidligere nevnt er målet til de analyserte læreverkene å føre elevene inn i det overlappende midtpunktet i Bloom og Laheys språkmodell. For å komme hit må elevene ha kunnskap om det Bloom og Lahey beskrev som språkets forside, innholdsside og bruksside. Trass i at disse aspektene er overlappende og henger tett sammen, skal jeg videre kort skissere hvordan læreverkene vektlegger de ulike aspektene i sine oppgaver.

Felles for begge læreverkene er at et stort fokus ligger på språkets innholdsside. Den kvantitative analysen viste at totalt 73% av oppgavene i *Klar, ferdig norsk* og 42% av oppgavene i *Norsk start* er oppgaver der elevene på ulike måter må finne eller velge ut et enkelte ord for å løse oppgaven. Slik ser vi at læreverkene vektlegger oppgaver der ordbetydning og ordlære er sentralt. Dette blir også bekreftet i den kvalitative analysen. Her vises det at flere av oppgavene som har blitt analysert vektlegger en form for begrepsforståelse og ordforråd.

På den andre siden er ord og ordforråd også sentralt i formsiden av språket. Med tanke på formsiden finner vi flere interessante funn i analysen. Først viser analysen at *Norsk start* vektlegger syntaks i form av produksjon av selvstendige setninger, i motsetning til *Klar, ferdig norsk* som har et betraktelig mindre fokus på dette. Videre kan oppgavene i *Norsk start* gjennom muntlig aktivitet bidra til fonologisk forståelse og bevissthet. Dette finner vi ikke igjen i *Klar, ferdig norsk*. Slik ser vi at læreverkene har ulik vektlegging av fonologisk og syntaktisk kunnskap.

Videre kan det diskuteres i hvilken grad oppgavebøkene vektlegger språkets bruksside. På den ene siden viser den kvalitative analysen at få oppgaver i *Klar, ferdig norsk* jobber eksplisitt med ord og setninger i sammenheng med omgivelsene. I motsetning er flere av oppgavene i *Norsk start* bygd opp av lengre tekster, noe som fremmer nettopp dette. Trass i at oppgavene ikke konkret fremmer pragmatikken, kan forståelsen av det likevel fremkomme gjennom konteksten rundt selve oppgavene. Likevel vil jeg påstå at det er viktig at elevene lærer i hvilken situasjon de kan benytte de ulike hyponymene og synonymene de har lært gjennom oppgavene. Slik vil språket deres bli mer riktig og fyldig.

Med utgangspunkt i dette kan vi si at de to læreverkene vektlegger til dels ulike aspekt med språket i sine oppgavebøker. *Klar, ferdig norsk* har hovedfokuset på formsiden, mens *Norsk start* på sin side belyser alle de tre ulike aspektene i høyere grad.

5.3 Ordlæringsprosessen og ordforråd

Ettersom jeg tidligere har argumentert for at ord og ordlærings er en av de viktigste faktorene for å lære seg et nytt språk er det ikke overaskende at flere av oppgavene i oppgavebøkene

fokuserer på nettopp dette. Et interessant funn er at læreverkene i hovedsak fokuserer på ulike delprosesser i ordlæringsprosessen. *Klar, ferdig norsk* har flere konkrete oppgaver som fokuserer på ordforståelse, mens *Norsk start* på sin side fokuserer mer på lagringsprosessen. Begge disse delprosessene er viktige for at elevene lærer de nye ordene, men det kan diskuteres om de ulike delprosessene henvender seg til elever på ulike nivå. Lagringsprosessen kan ikke starte før elevene har forståelse for ordet. Dermed blir innsikt i forståelsesprosessen en forutsetning for at elevene kan gå videre i ordlæringsprosessen. Trass i at oppgavene i *Norsk start* ikke i like høy grad eksplisitt fokuserer på nye ord, slik som *Klar, ferdig norsk*, ser vi at elevene møter mange nye ord i tekstutdrag støttet av illustrasjoner. Slik forstår vi at *Norsk start* introduserer nye ord til elevene på en mer kontekstuell måte. Elevene har likevel mulighet til å forstå ordene og dermed også lagre dem og bruke dem.

Jeg har tidligere hevdet at muntlig aktivitet og samtale med andre vil øke elevenes språkferdigheter, skape forståelse for språket som system, samt øke ordforrådet. Fra den kvantitative analysen ser vi at *Norsk start* vektlegger dette synet i sin oppstilling av oppgaver. 27% av oppgavene fra dette læreverket presser elevene til å samtale muntlig, med seg selv eller med en partner. På denne måten blir elevene mer bevisste på norske fonem og meningen bak ordene. En positiv ringvirkning av muntlig aktivitet er at ord som elevene tidligere har forstått, men ikke nødvendigvis er emnet i samtalen, blir brukt i meningsfulle sammenhenger og dermed fester seg bedre i elevenes hukommelse. På denne måten kan muntlig aktivitet bidra til ordlæring og resultere i at ordene blir gjenfinnbare og brukes for elevene. Denne læringsteknikken finner vi i liten grad i *Klar, ferdig norsk*.

I tillegg til å danne ordforståelse, bruke ord i meningsfulle sammenhenger og diskusjon vil semantiske fenomen som synonymi, hyperonym og hyponym også bidra til økt ordforråd og bedre forståelse for norsk språk. Gjennom den kvalitative analysen fant vi at begge oppgavebøkene inneholder oppgaver der elevene møter ulike hyponym til overordna hyperonym. Ved å bli bevisst på de ulike hyponymene som finnes under et begrep vil elevene tilegne seg mer spesifikt ordforråd. Likevel er det viktig at elevene også lærer i hvilke situasjoner hvert hyponym og synonym kan brukes, slik at setningens betydning i sammenhengen den forekommer i blir riktig.

5.4 Min vurdering av læreverkene

Det er klart at begge læreverkene inneholder gode oppgaver som kan fremme forståelse for norsk språk for minoritetsspråklige elever. Likevel er det noe ulikt fokus i de to verkene. *Norsk start* har på mange måter et bredere fokus enn *Klar, ferdig norsk*, som på sin side fokuserer mer på ordlæring. Det kan diskuteres om de ulike verkene passer for ulike ferdighetsnivå. *Klar, ferdig norsk* kan ses på som et fordelaktig læreverk å starte med og danne en grunnbasis, mens *Norsk start* er gunstig til å skape videre progresjon. Slik kan begge læreverkene virke forbedrende på elevers forståelse for norsk. Likevel stiller jeg spørsmålet om *Klar, ferdig norsk* burde vært forbeholdt elever med lavere norskkunnskaper. For elever med god grunnbasis i norsk, men ikke tilstrekkelig, kan dette læreverket kanskje virke noe infantilt og dermed kanskje ses som umotiverende. Dermed vil jeg anbefale å bruke begge læreverkene om hverandre, ettersom hvor mye norskkunnskap den enkelte eleven besitter. Et lærerstyrt samarbeid mellom læreverkene kan på denne måten sikre at alle elevene møter overkommelige oppgaver som hjelper elevene best mulig på vei til å erobre det norske språket.

6. Avslutning

Formålet med denne studien er å etablere kunnskap om hvordan to valgte læreverk rettet mot minoritetsspråklige elever styrker denne elevgruppens forståelse for norsk språk. Gjennom den kvantitative analysen har jeg belyst forskningsspørsmål 1: hvilke typer oppgaver de ulike læreverkene vektlegger i deres oppgavebøker. Analysen viser at læreverkene vektlegger ulike typer oppgaver, med ulike perspektiv på språklæring. *Klar, ferdig norsk* har overvekt av oppgaver som krever at elevene fyller inn eller bruker ett ord for å løses. Mye av fokuset her ligger på ordforståelse og ordlæring. *Norsk start* inneholder flere oppgaver som krever et større vokabular og syntaktisk forståelse, i tillegg til diskusjon og leseoppgaver.

Videre har den kvalitative analysen, med utgangspunkt i forskningsspørsmål 2, belyst flere interessante funn om hvordan oppgavene bidrar til å fremme forståelse for norsk språk. Også her fremkommer det at *Klar, ferdig norsk* fokuserer på ordforståelse og ordlæring. Samtlige oppgaver består av ulike måter å danne en konkret ordforståelse og starte å memorere disse ordene. *Norsk start* på sin side vektlegger ordforståelse sammen med tekstoppgaver og muntlig arbeid. Slik ser vi at *Norsk start* påvirker elevenes språkkunnskap ved å øke

ordforrådet og gjøre seg trygge gjennom diskusjon, utfolde seg skriftlig gjennom tekstoppgaver og hele tiden opprettholde og utvide elevenes ordforråd.

Gjennom denne metodetriangulerte analysedelen og drøftingen har jeg besvart studiens problemstilling: Hvilke oppgaver vektlegger *Klar, ferdig norsk* og *Norsk start* for å styrke minoritetsspråklige elevers forståelse for norsk språk. Et interessant videre arbeid hadde vært å studere elevenes faktiske norskkunnskaper etter å ha arbeidet med disse læreverkene. Dette ville blitt for omfattende å undersøke i denne studien. I denne omgang nøyer jeg meg med å hevde at lærebøkene mest sannsynlig er gode bidragsyttere til å øke elevenes språklige ferdigheter i norsk.

Avslutningsvis trekker jeg inn eleven jeg presenterte i innledningen. Han hadde vært i Norge i to uker og trengte mye veiledning og hjelp. Hans enorme ønske om å erobre det nye språket han var omringet av og bli en del av den norske kulturen er fremdeles et rørende minne for meg. Gjennom å arbeide med oppgaver som forekommer i disse læreverkene vil denne eleven, sammen med mange andre i liknende situasjoner, komme nærmere målet om å bli en del av «the community og speakers of that language». Slik kan denne elevgruppen få mulighet til å bli en helhetlig del av det norske samfunnet.

Litteraturliste

- Bjørke, C., Dypedahl M. & Haukås Å. (2018). *Fremmedspråksdidaktikk* (2. utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1 utg). Oslo: Abstrakt forlag.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Ark og app i norske klasserom*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ark-og-app-i-norske-klasserom/>
- Gjelseth, L., B. & Lofthus, S. (2010). *Norsk start*. Oslo: Cappelen Damm.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, Å & Madsen, A. (2012). *Klar, ferdig norsk. Arbeidsbok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I Ann-Mari Sellerberg (Red.) *Mange ulike metoder* (s. 266-279). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Monsen, A. & Randen G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk- en innføring*. Oslo: Cappelen Damm.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskole og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rønning, M. (2014). Fonologi. I M. Rønning, K. Sørland & O. Vaagen, *Norsk grammatikk for grunnskolelærere* (s. 21-47). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rønning, M. (2014). Morfologi. I M. Rønning, K. Sørland & O. Vaagen, *Norsk grammatikk for grunnskolelærere* (s. 48-90). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Selj, E. & Ryen, E. (2017). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 26. juni). *Hvordan går det med innvandrerne og deres barn i skolen?* Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 5. mars). *14 prosent av befolkningen er innvandrere*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere>
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2016). *En veileder om begrepslæring. En strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter. Hentet fra: <http://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/veiledere/begrepslaring-2016-web.pdf>
- Sørland, K (2014). Norsk som andrespråk. I M. Rønning, K Sørland & O. Vaagen, *Norsk grammatikk for grunnskolelærere* (s. 189-230). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I Sellerberg A. M. (Red.) *Mange ulike metoder* (s. 71-99). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Uri, H. (2004). *Hva er språk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2015). *Tilpasset opplæring og språklige minoriteter*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Vær bevist i valg av oppgaver*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/regning/god-regneopplaring/2.-var-bevisst-i-valg-av-oppgaver/>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Begrepsdefinisjoner- minoritetsspråklige*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Vaagen, O. (2014). Syntaks. I M Rønning, K. Sørland & O. Vaagen, *Norsk grammatikk for grunnskolelærere* (s. 90-137). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Analyseeskjema *Klar, ferdig norsk* kapittel 1

Oppg	Flervalg	Innfylling	Tekst	Avkryssing	“trek strek”	Illustrerte oppg.	Kreativ	Samarbeid	Muntlig	Lesing
1		X					X			
2									X	
3	X					X				
4			X					X	X	
5				X		X				
6					X					
7		X				X				
8		X								
9										
10					X					
11					X	X				
12	X									
13							X			
14							X			
15	X									
16					X	X				
17	X									
18						X	X			
19		XX				X				
20	X									
21	X	X								
22									X	
23				X						
24		X								
25				X						
26				X						X
27				X						
28		X								
29	X									
30		X								
31		X					X			
32				X						X
33		X								
Totalt:	7	11	1	6	4	7	5	1	3	2

Vedlegg 2: Analysekjema *Norsk start*, kapittel 1

Oppg	Flervalg	Innfylling	Tekst	Avkryssing	“trek strek”	Illustrerte oppg.	Kreativ	Samarbeid	Muntlig	Lesing
1						X			X	
2		X				X				
3		X						X	XX	
4		XX						X	X	
5		X	X			X		X		
6		X						X	X	
7			X			X				
8			X					X	X	
9			X					X	X	
10			X							X
11	X	X	X			X	X		X	
12	X					X				
13			XX							
14		X								
15				X						
Total:	2	8	8	1	0	6	1	6	8	1